



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE CONHECIMENTOS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para Obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Ana Paula Topete Lopes de Almeida

Orientadora: Professora Doutora Sofia Margarida Guedes Campos

Viseu, janeiro de 2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE CONHECIMENTOS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para Obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Ana Paula Topete Lopes de Almeida

Trabalho efetuado sob orientação da
Professora Doutora Sofia Margarida Guedes Campos

Viseu, janeiro de 2013

CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE CONHECIMENTOS

DEDICATÓRIA _____

À minha Família, Pais, pelo carinho e motivação e, essencialmente, ao meu marido, Narciso e filhota, Beatriz, pela compreensão e paciência com que viveram as minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho deste cariz só pode ser concretizado com o apoio e a dedicação de muitos amigos, entre os quais destaco a minha amiga e colega, Ana Paula e incluo também os investigadores que connosco trilharam este longo caminho.

Aos professores de Mestrado, Professor Doutor Afonso Baptista e à Professora Doutora Célia Ribeiro.

À minha orientadora, Doutora Sofia Campos, por acreditar em mim e me orientar com a sua experiência e rigor.

A todos a minha gratidão pelos ensinamentos e pela confiança depositada.

RESUMO

O presente trabalho tem por base o nosso percurso profissional e a reflexão das práticas educativas, da organização escolar de ser professor.

Na docência a formação inicial consiste, apenas, na primeira etapa da formação profissional que, cada vez mais, é atualizada e reciclada ao longo da vida, através de formações contínuas. A prática profissional encontra-se em constante mudança, sendo, por isso indispensável requerer novas competências e novos conhecimentos. Outra questão a desenvolver e aprofundar é a relação com os alunos, particularmente os alunos com necessidades educativas especiais. A inclusão destas crianças tem sido uma problemática abordada ao longo dos tempos, com maior ou menor sucesso. Compreender e descrever os aspetos facilitadores e os obstáculos da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular, tornou-se um assunto deveras importante.

Atualmente, continua a ser uma questão discutida no sentido de conseguir proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, mesmo os que apresentam características distintas, alcançando assim uma Escola Inclusiva, uma Escola para Todos.

De uma forma geral, serão estas as linhas orientadoras do presente trabalho, que pretende ser objetivo, clarificador e, acima de tudo, permita uma reflexão sobre o nosso percurso profissional, no sentido de melhorar a consciencialização do que foi e do que pretende vir a ser.

Palavras – Chave: formação profissional; professor; organização escolar; alunos; educação especial; inclusão.

ABSTRACT

The present research is based on our professional path and the intellectual process of educational practices of being a teacher in a school organization.

In the teaching field, initial training is only the first stage of professional training, which more and more teachers up to date and recycle throughout their lives through ongoing training courses. Currently, professional practice is constantly changing, so new skills and knowledge are required. Another feature to be developed is the relationship established with students, especially those with special education needs. The inclusion of these children has been an issue, successfully and less successfully, addressed overtime. To comprehend and describe the facilitating aspects and obstacles of the inclusion of students with special education needs in regular teaching schools has become a very important matter.

Nowadays, it is still an issue to be discussed in order to provide quality teaching for all students, even those with special needs, to achieve an Inclusive School, a School for All.

Generally speaking, these are the guidelines of this paper, which is meant to be objective, clear and, above all, allow a reflection about our professional path to improve our awareness of what was and what it is meant to be.

Keywords: professional training; teacher, school organization; students; special education; inclusion.

CONSTRUÇÃO DE UM CORPO DE CONHECIMENTOS

SIGLAS

NEE- Necessidades Educativas Especiais

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PEPT- Programa de Educação para Todos

CNE- Conselho Nacional Educação

PEI- Programa Educativo Individual

PE- Programa Educativo

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

OMS- Organização Mundial da Saúde

ÍNDICE

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Siglas	v
Índice	vi
1- Introdução	1
2- Desenvolvimento	3
2.1- As questões-problema da vida profissional; ou as situações profissionalmente mais significativas	3
2.2- Interpretação dessas questões/situações à luz de quadros conceituais / quadros teóricos	8
2.3- Aprendizagens profissionais mais relevantes	24
2.4- Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação	45
3- Conclusão	53
4- Referências Bibliográficas	57
5- Legislação Consultada	61
Anexos	

1- INTRODUÇÃO

Ao encetar a estruturação de pensamentos, ideias e valores para esta reflexão, surgiu o questionamento do porquê deste novo percurso de vida, colocando-se em causa o sentido da própria existência enquanto pessoa e enquanto profissional.

Deste modo, iniciou-se uma indagação pelo sentido da vida pessoal e técnica e o debruçar na procura de muitas respostas às incertezas e fragilidades sentidas.

Numa sociedade em constante mutação novos desafios se colocam aos agentes educativos. Atualmente, vive-se um período de transição paradigmática em que mudanças significativas são uma realidade. Estas mudanças estão associadas ao surgimento de problemas educacionais de difícil resolução.

O envolvimento dos professores no processo de mudança educativa, que hoje atravessamos, é essencial para o seu sucesso, sobretudo se a mudança é complexa e exige da parte dos professores dedicação e determinação. “Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino” (Hargreaves, 1998, p.46). O Professor só poderá desempenhar, de forma digna, a sua missão se tiver competências técnicas, comportamentais, sociais e cognitivas, emocionais e pessoais. A educação, a escola, o ensino e a formação de professores pressupõe um questionamento constante.

Ser Professor é uma arte, e ao mesmo tempo, um talento que precisa de ser completado com formação profissional “adequada”.

Neste enalço, com o presente estudo pretende-se, acima de tudo, refletir sobre um conjunto de situações relacionadas com o desenvolvimento da carreira docente, seus modelos, práticas e concepções no âmbito da formação profissional. Delinearemos, também, questões sobre a educação, a escola

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

como organização, que constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional. A relação professor-aluno, a valorização da partilha e troca de experiências entre professores, será outro ponto a acentuar. Refletiremos e analisaremos, como parte integrante e crucial do trabalho, as linhas orientadoras da Educação Especial, a Inclusão Educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as várias perspetivas/pensamentos segundo alguns escritores.

A educação para todos é um imperativo social, económico, cultural e ético. Está em questão o próprio modo como cada homem olha o outro homem, como cada pessoa olha a outra pessoa, o lugar que lhe dá e o espaço que lhe abre (Azevedo, 1993, p. 8).

2- DESENVOLVIMENTO

2.1- As questões-problema da vida profissional ou as situações profissionalmente mais significativas

Para uma melhor percepção do percurso profissional, pretende-se narrar, por etapas, os seus principais momentos. Não é de todo um percurso homogéneo e linear, o que de certa forma vai permitir compreender as interações entre as diversas dimensões da vida pessoal, social e profissional.

Relativamente à primeira etapa, considera-se o fim da Licenciatura em Humanidades em 1992/1993, seguido da profissionalização em exercício, efetuada na escola Secundária de Nelas, que contribuiu para o desenvolvimento pessoal, através da aquisição de competências, da socialização, da adaptação do ser professor ao meio social. (ver anexo1)

Nesta fase, procurámos construir a nossa identidade profissional, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e com os seus pares. É uma espécie de descoberta sobre nós próprios. É o primeiro contacto com a realidade educacional.

Partindo para uma segunda etapa, lecionando em escolas do ensino regular, a disciplina de Língua Portuguesa e Latim, terceiro ciclo, que ajudaram a construir e a crescer cada vez mais nesta identidade de docente. Nesta fase foram exercidos cargos diversos, diretora de turma, coordenadora de departamento de língua portuguesa do 3º ciclo. São cargos de grande responsabilidade, que apontam para tarefas de coordenação e gestão.

Relativamente aos cargos desempenhados como diretora de turma procurámos organizar, coordenar, estabelecer comunicação entre alunos, professores, encarregados de educação.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Cabe-nos o papel de relacionar e desenvolver um plano de trabalho, integrar estratégias de diferenciação pedagógica e da adequação curricular para o contexto da sala de aula, destinados a promover melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família.

O diretor de turma é o mediador entre a escola e a família. Na relação com os pais ou encarregados de educação, um bom diretor de turma não se limita a cumprir os «serviços mínimos» obrigatórios. Além de informar os pais, dialoga com eles e pede-lhes colaboração (Estanqueiro, 2010 p.115).

Os departamentos curriculares devem ser estruturas dinâmicas e cumprir aos respetivos coordenadores um conjunto de funções, nomeadamente, de caráter de supervisão, que podem ter um impacto na qualidade do trabalho realizado pelos professores que coordenam. Desta forma, através do cargo de Coordenadora de Departamento de Línguas do terceiro ciclo, promoveu-se a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes do departamento, no sentido de assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógicos e de avaliação dos alunos. (ver anexo 2)

Já numa terceira etapa, ligeiramente diferente das outras, mas também muito enriquecedora, o cargo de Formadora pelo Centro de Emprego de Formação Profissional. Nesta área, atribuíram a componente de Comunicação Oral e Escrita, através de módulos. Este tipo de formação estava mais direcionado para indivíduos, que tinham abandonado os estudos há muito tempo e agarraram esta segunda oportunidade numa perspetiva de valorização pessoal ou profissional. Os cursos estavam vocacionados para as áreas de “Acompanhamento em Creches e Jardins de Infância”; “Transformações de Pedras Ornamentais” e “Geriatría”. (ver anexo 3)

Passando agora para a quarta etapa, além da lecionação em escolas regulares, sobreveio, novamente, a oportunidade de trabalhar com adultos. Este trilho teve objetivos e ambições diferentes. Na escola EB1, Praias do

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Sado, Setúbal, foi atribuída uma turma integrada num curso de Alfabetização para Adultos. Destaque-se que, esta experiência pretendeu transmitir aos alunos/adultos, uma educação adaptada às suas realidades, onde se deveria implementar os princípios de alfabetização. Alfabetizar é ensinar alguém a ler e escrever, é aumentar as possibilidades de comunicação de uma pessoa, melhorar os meios de se manifestar, de expressar seus sentimentos e, acima de tudo, de elevar a sua autoestima.

Dentro desta etapa, ano letivo 2007/2008, com colocação nas escolas de São João da Pesqueira e Moimenta da Beira, também ligadas aos Cursos de Educação e Formação para Adultos. Esta formação reveste-se de uma importância estratégica no quadro das políticas de educação e formação ao longo da vida, na medida em que visa potenciar a qualificação da população adulta, por via da valorização das competências adquiridas, ao longo da vida, em diferentes contextos.

Na escola Básica 2.3 de S. João da Pesqueira, lecionando a disciplina de Cidadania e Empregabilidade, nível B3, concederam, também, o cargo de Coordenadora e Mediadora. Através da atribuição deste cargo foi permitido conhecer mais profundamente as vivências pessoais, as suas realidades e objetivos que cada um pretendia alcançar perante este desafio que lhes foi facultado. No Agrupamento de escolas de Moimenta da Beira, atribuíram a disciplina de Cultura, Língua e Comunicação, nível secundário. Com este tipo de público, pretende-se incrementar aprendizagens que desenvolvem as suas capacidades, que enriqueçam os seus conhecimentos e melhorem as suas qualificações técnicas ou profissionais, de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades.

Nós, os formadores, devemos estar munidos de ferramentas flexíveis e dinâmicas capazes de os preparar para os desafios do trabalho.

Somos os responsáveis pela aquisição e atualização das suas competências, de adquirir aptidões, conhecimentos quer numa perspetiva pessoal, cívica, quer social.

Neste âmbito, consideramos que a formação profissional pode e deve desempenhar um papel crucial, enquanto instrumento promotor do

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

desenvolvimento integral ao longo da vida dos indivíduos. Não podemos descurar que a Educação de jovens e adultos é muito importante para o desenvolvimento da sociedade. (ver anexo 4).

Ao longo desta quarta etapa, no sentido de alargar horizontes profissionais, em 2007, surgiu a oportunidade de uma nova “aventura” a Especialização em Educação Especial. (ver anexo 5)

A partir deste momento, como quinta e última etapa do percurso profissional, a integração na Educação Especial. Este momento de vida, que começou a partir de 2008, revelou-se bastante marcante, pelo facto de trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. É uma experiência única e motivadora, porque atendendo às suas características, nós temos que ter formação e capacidade para lidar com este tipo de alunos. A nossa função circunscreve-se em desempenhar um papel ativo na pesquisa de metodologias e estratégias que se centrem nas necessidades dos alunos. Importa encontrar, para cada criança com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos que se sabe existirem e garantindo às crianças diferentes o direito ao futuro. Por outro lado, a escola deve dar respostas adequadas às características e necessidades do aluno, solicitando apoio de instituições e especialistas, quando isso for necessário. A escola tem um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento da criança ou adolescente, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma plena integração e, posteriormente, na sociedade.

Ainda no âmbito da Educação Especial, colocada há três anos no Agrupamento de Escolas do Caramulo, não descurando as outras etapas do percurso profissional, permitam dizer que é muito gratificante trabalhar com alunos ditos “ diferentes”, mas iguais. O nosso apoio está direccionado para alunos do 1º, 2º e 3º ciclos. Além do apoio coadjuvado a cinco alunos do 1º ciclo, língua portuguesa e matemática e a um aluno do 8º ano, às disciplinas de matemática, língua portuguesa e inglês, existe também uma intervenção direta com os alunos no gabinete. Para além das atividades educativas, também

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

dinamizámos três projetos “Os livros são nossos amigos”; “Cozinha Pedagógica” e “Expressão Corporal”. São projetos/clubes cujas atividades têm o seu cunho educativo, mas ao mesmo tempo lúdico, o que permite que haja da parte deles, mais motivação e a aquisição de novas vivências e saberes diferentes.

2.2- Interpretação dessas questões/situações à luz de quadros conceituais /quadros teóricos

Apraz-nos, assim, iniciar esta resenha, onde se pretende explorar alguns conceitos essenciais inerentes à formação profissional, como a organização escolar, noção de escola, educação, professor e aluno.

A apresentação e a discussão de modelos organizacionais aplicados/aplicáveis à escola interessa-nos, como ponto de partida, para a construção de um quadro conceptual adequado ao nosso estudo da heterogeneidade e das relações de poder nas organizações escolares. A análise das teorias de administração educacional tem estado relacionado com o desenvolvimento concetual e cronológico das tipologias das diversas teorias das organizações ou da administração, em geral. Dentro da história das teorias organizacionais, cada uma destas tipologias teve a sua importância e um papel específico na evolução do entendimento da complexidade organizacional.

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade.

As diversas abordagens em administração educacional foram não só acompanhando a evolução da "moda empresarial", como têm coexistido várias tipologias organizacionais que correspondem a "olhares" diferentes sobre a organização escolar e/ou se aplicam a diferentes partes da mesma organização. Hoje, apesar da pluralidade de orientações epistemológicas, (a maior parte das vezes complementares) das teorias organizacionais escolares, ainda são visíveis perspetivas neotayloristas, as quais encontram expressão nos discursos oficiais nacionais e internacionais, por exemplo, apesar de utilizarem novas roupagens.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

A escola, entendida enquanto organização, constitui um objeto de estudo recente no campo educacional. Como referimos anteriormente, este "esquecimento" de analisar as escolas enquanto organizações tem resultado do enfoque privilegiado da sociologia das organizações e da psicologia social no campo empresarial. Assim, poucos estudos têm incidido na escola, e tem sido prática corrente transpor para o contexto educacional os quadros teórico-conceituais produzidos no estudo de outros tipos de organizações. Esta transposição tem sido marcada por uma multiplicidade de "advertências" que poderão funcionar como inibidoras de tal aplicação:

Como nos refere Licínio Lima:

A construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer possível sem a participação activa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (2000, p.42).

O progresso social constituiu o “motor de arranque” para o desenvolvimento organizacional da escola, a partir do qual os conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar ganharam ênfase, o trabalho dos alunos organizou-se, os docentes especializaram-se, o espaço e tempo ganharam estrutura, bem como os saberes. Em suma, a escola tornou-se mais exigente, “ganhou” características de uma verdadeira organização assim entendida, com princípios e metas bem definidos.

Esta é, efetivamente, a imagem que atualmente associamos à escola, uma organização cada vez mais hierarquizada, autossuficiente e auto gestora.

Assinale-se, por exemplo, a situação bem recente de substituição dos Conselhos Diretivos das Escolas pela figura do Diretor incorporando, este, a verdadeira imagem do gestor e do responsável pela construção de uma “cultura de escola” própria e única, capaz de responder às necessidades da sua escola, dos seus agentes – professores e alunos - e de se afirmar

enquanto organização individual e cuja identidade importa preservar, lado a lado com a figura do líder e da liderança. Não é por acaso que, ao longo do seu percurso profissional, os docentes cada vez mais experientes começam a fazer seleções de estabelecimentos de ensino, por esta ou por aquela razão, sendo um dos aspetos mais privilegiados o bom ou mau funcionamento do mesmo e a atuação dos órgãos de gestão. “Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüentemente, este acréscimo de pertinência do seu estudo, está na origem, igualmente, do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola” (Barroso, 2005, p.55).

A escola não é só “como uma organização, ela é uma organização. E como tal, representa um caso particular na categoria das organizações” (Bates, 1980, 1985, 1987), uma vez que é dotada de especificidades político culturais, organizacionais e, como tal, distinta das demais organizações.

A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais perceptível nos últimos tempos. Sabemos, também, que não existe apenas um e melhor modelo para compreender e/ou gerir os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes objetivos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspetivas e representações organizacionais permitirão uma visão mais holística da escola. Tem como principal finalidade apresentar uma ponderação sobre um conjunto diversificado de temas relativos ao processo de definição e aplicação das políticas educativas e às características principais da organização escolar e sua gestão.

A utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico (Costa, 1996, p.16).

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Aliás, uma “boa escola” faz valer a sua cultura própria, valoriza-a e atua em função dela. Claro que, quando falamos em “escolas eficazes” falamos de escolas com uma cultura própria, de referência que se manifesta em diferentes vertentes: na autonomia da escola, na liderança organizacional, na articulação curricular, na otimização do tempo, na estabilidade profissional, formação do pessoal, na participação dos pais, no reconhecimento público, no apoio das autoridades.

Segundo Nóvoa:

A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares de autonomia, com espaços de formação e auto-formação participada, como centros de investigação (Nóvoa, 1992, p.74).

Segundo António Nóvoa (1995, p.25) citando Pedro Silva numa síntese por si proposta, considera que os estudos organizacionais se têm centrado em três grandes áreas:

- A estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turma, edifício escolar, organização espacial, etc.;
- A estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção tomada de decisão, pessoal docente, participação das comunidades, relação com as autoridades locais e centrais, etc.;
- A estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais na democracia interna, cultura organizacional, etc.

Trata-se, como a própria terminologia o indica, de uma proposta no estudo das estruturas.

Deste modo, assistiu-se a um conjunto de investigações que mudaram o sentido de movimento de valorização da escola-organização. Podemos abordar

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

o conceito de organização escolar numa concepção da escola como empresa educativa que Muñoz e Roman (1989) sintetizam da seguinte forma:

a visão produtiva da escola acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objectivos previstos) e da eficiência (uso adequado de recursos): planificação precisa e ajustada, direcção por objectivos, controlo minucioso da qualidade, selecção e promoção do pessoal directivo e docente (p.74).

Assim, de acordo com Lima (2000), a análise organizacional da escola exigirá especial atenção a dois planos analíticos: "o plano das orientações para a acção organizacional" ("o que deve ser"), centrando-se no quadro normativo, que visa os objectivos oficiais da organização, e "o plano da acção organizacional" ("o que é"). Em termos de modelo teórico, estabeleceu-se um compromisso que pudesse contemplar estes dois planos de análise; contudo privilegiou-se o "plano da acção organizacional", atendendo a que o estudo sociológico das organizações se concentra essencialmente no "jogo" das práticas dos atores.

Como menciona Santiago (citado in Alarcão, 2000):

As organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade (p.38).

A escola é uma organização social, cuja atividade é exercida por pessoas e para pessoas que dão sentido à sua existência. Com a organização da escola por equipas educativas pretende-se encontrar fórmulas alternativas e

mais flexíveis, que permitam soluções mais adequadas às exigências de uma escola para todos.

Torna-se, assim, importante reconhecer o envolvimento da escola no processo de mudança. Não a escola abstracta, como objecto genérico de estudo, mas cada escola concreta, com as suas características, com a sua cultura peculiar. Deste modo, a mudança das escolas será percebida pelas dinâmicas nelas criadas, pela relação que elas estabelecem com a mudança e pelo grau de complementaridade da intervenção dos vários actores, internos e externos à escola, e dos papéis que eles desempenham. (Formosinho e Machado, 2000, p 18).

Assim, de acordo com Greenfield & Ribbins (1993) as organizações não são coisas, não têm uma realidade ontológica, mas ideias, conjuntos de crenças contidas na mente (1989), artefactos culturais que os indivíduos vão construindo no seu relacionamento uns com os outros.

Sendo, portanto, as organizações concebidas como “uma realidade social inventada de criação humana” (Greenfield & Ribbins 1993, p.132), será seguramente, nos indivíduos, na análise da subjectividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional:

O problema de base no estudo das organizações é compreender as intenções e significados humanos [...] As organizações estão limitadas e definidas pela acção humana. Na sua realidade mais profunda - isto é, na sua realidade subjectiva – são simplesmente manifestações de pensamento e vontade (Greenfield & Ribbins 1993, p.92).

Porém, a ideia de que as escolas eficazes eram aquelas que dispunham de uma “cultura forte” começou a ter mais consistência e mais razão de ser no âmbito da análise organizacional. As análises organizacionais têm dado uma

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

cooperação significativa às escolas eficazes, introduzindo a cultura como a palavra-chave para a eficácia e aperfeiçoamento da organização escolar.

Neste encadeamento as preocupações com a melhoria de funcionamento da escola através da valorização da cultura organizacional têm sido ultimamente fortalecidas.

Podemos falar da escola como uma instituição possuidora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais; cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e identifica face ao todo e que mobiliza as suas forças, os seus agentes e a faz caminhar no sentido da excelência e qualidade que, hoje em dia, mais do que nunca, são exigidos. “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo “ (Costa,1996, p.131).

Após esta exposição sobre a temática escola organizacional é de todo o interesse refletirmos sobre o sistema educativo e de todos os conceitos que o complementam.

O sistema educativo português tem assistido, nas últimas duas décadas, ao aparecimento de medidas de política educativa, que, tem dado importância crescente às dimensões da gestão e da liderança escolares. Ao longo deste percurso, marcado por reajustamentos nos órgãos de gestão, denota-se uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas.

Ao falarmos de Educação temos de, primeiramente, fazer uma pequena sinopse daquilo, que vivemos em Portugal nos últimos quarenta anos. Deparámo-nos com um caminho longo de progressos, mas também de hesitações, de avanços e recuos. Em 1974, havia vinte cinco por cento de analfabetos, sendo a taxa mais elevada da Europa. Apesar dos esforços efetivos, sobretudo depois do final dos anos sessenta, a democratização ocorreu como consequência direta da nova ordem constitucional iniciada em 1974, consolidada a partir de 1976 e 1982 e deu lugar à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. No entanto, houve desde o início incertezas e

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

erros com consequências irreversíveis, em especial a prevalência de uma via única no ensino secundário, ao invés da diversidade prevista na reforma não concretizada de Veiga Simão.

Nesta linha de pensamento é indispensável patentear de uma forma sumária os princípios desta lei. A Lei de Bases do Sistema Educativo nacional n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, adota como princípios organizativos determinantes das finalidades do sistema educativo: “contribuir para a defesa da identidade nacional e respeito pela cultura portuguesa, bem como para a realização do educando; assegurar o direito à diferença; desenvolver a capacidade para o trabalho com base numa sólida formação geral e específica; descentralizar e diversificar as estruturas e ações educativas; contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local; assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, bem como a igualdade de oportunidades para ambos os sexos; desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos”.

Esta Lei contempla o direito à diferença, que releva para a Educação Especial. Este ponto será abordado de uma forma mais pormenorizada no ponto a seguir. No entanto, importa referir que está exposto e esmiuçado no Artigo 17.º (Âmbito e objetivos da educação especial) e no Artigo 18.º (Organização da educação especial).

No âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo é estudada a distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional em matéria de educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo. Por outro lado, assumem o conceito de autonomia como modalidade de organização das escolas básicas e secundárias com vista à execução do seu projeto educativo. Esta lei estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos do ensino básico e secundário seja assegurada por órgãos próprios, se oriente por princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica (artº 45º).

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

O fundamento invocado para a autonomia da escola é, pois, a causa política da participação democrática e da abertura da escola à comunidade local, distinguindo-se, nos diversos níveis de administração, a direção e a gestão, isto é, a formulação ou adoção de políticas e estratégias, a sua implementação e em que perspectiva deviam ser considerados os órgãos de gestão envolvidos nas novas competências a atribuir à escola, deviam ser vistos como agentes de governação, abertos à representação dos encarregados de educação e da comunidade, ou como agentes de gestão, acolhendo apenas participantes ligados à vida interna da escola. A escola, enquanto «centro» socioeducativo de uma comunidade, portadora de uma realidade e identidade próprias, para que se possa assumir como «modelo» de educação e desenvolvimento cultural, necessita da sintonia e cooperação entre os órgãos de gestão, os docentes, o pessoal administrativo e auxiliar, os alunos, os pais e encarregados de educação e toda a comunidade envolvente. Neste pressuposto, compete à escola superintender os documentos organizacionais mais importantes para o bom funcionamento da mesma. Assim temos o *Regulamento Interno* que se pretende como orientador das práticas, definindo as regras básicas de convivência democrática e delimitação de competência dos vários órgãos, contamos com a colaboração dos elementos da comunidade educativa. O seu contributo permitiu constatar, na prática, que a autonomia de uma escola só se alcança com a participação efetiva de todos. O Projeto Educativo também é um instrumento consagrado na lei e que está no centro das estratégias de construção da autonomia da Escola. A Escola desempenha um papel fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, livres e aptos para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. Todos os membros da comunidade educativa (pais, alunos, docentes, não docentes, autarquias) têm responsabilidades na promoção do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no bom aproveitamento escolar. O projeto Plano Plurianual de Atividades pretende, quanto possível, possibilitar o desenvolvimento integral do

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

conhecimento, facultando uma aprendizagem cada vez mais completa e uma apreensão do mundo sob várias vertentes.

Estas medidas de avaliação das escolas inserem-se numa linha de ação que procura preservar o serviço público de educação, imprimindo-lhe, no entanto, maior eficiência, eficácia, flexibilidade e capacidade de resposta aos problemas emergentes. Este processo de “modernização”, que pretende aplicar os princípios do setor privado à gestão dos serviços públicos, começa a ser conhecido como “nova gestão pública”. Determina ainda o caráter unipessoal do órgão de gestão e confere ao diretor maior liberdade de decisão e maior poder de intervenção no funcionamento da escola, nomeadamente, através da designação dos responsáveis pelos órgãos de gestão pedagógica intermédia, ao mesmo tempo que reconhece a capacidade de auto-organização da escola.

Ao longo das últimas décadas ocorreram grandes mudanças no papel do Estado nas políticas da educação pública.

Após, um final de século marcado pela agitação e violência, pelos progressos económicos e científicos, os responsáveis políticos começaram a dar mais atenção à educação.

Deste modo, a Comissão sobre a Educação para o século XXI deliberou depositar o produto do seu trabalho nas mãos do diretor geral da Unesco. O caminho a percorrer não era fácil, mas exequível. Esta comissão conseguiu, apesar da diversidade humana, constituir quatro pilares fundamentais de aprendizagem, que servirão de apoio para uma educação eficaz e verosímil.

Estes quatro pilares do conhecimento serão fundamentais ao longo da vida para cada indivíduo: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes (Unesco, 1996, p.77).

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Ora a Comissão pensa que cada um dos quatro pilares do conhecimento deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Unesco,1996, p.78).

Para tentar instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender e continuar a aprender ao longo de toda a sua vida há que repensar as relações entre os estabelecimentos de ensino e a sociedade, assim como a sequência dos diferentes níveis de ensino (Unesco,1996, p.104).

Chegar aos que continuam excluídos da educação não exige apenas o desenvolvimento dos sistemas educativos exigentes; também é necessário, conceber e aperfeiçoar modelos e sistemas novos destinados expressamente a este ou àquele grupo, no quadro dum esforço concertado que tenha em vista dar a cada criança e adulto uma educação básica pertinente e de qualidade (Unesco,1996, p.105).

Os países em desenvolvimento pretendiam, assim, atingir o objetivo da “educação para todos” fixado pela UNESCO. Mas o desenvolvimento da educação consistiu, sobretudo, em dar resposta à crescente procura de instrução escolar, deixando de conceder prioridade à educação ministrada. Daí as escolas superlotadas, métodos de ensino ultrapassados, à base de aprendizagens memorizadas e professores incapazes de se adaptarem a métodos mais modernos, como a participação democrática na sala de aula, a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas, fazendo intervir a imaginação. Todos estes problemas constituem, atualmente, obstáculos ao aperfeiçoamento da educação (Unesco p. 185).

A educação é ao mesmo tempo universal e específica. Deve fornecer os fatores unificadores comuns a toda a humanidade, abordando ao mesmo

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

tempo as questões particulares que se põem, em situações muito diferentes. Para escapar à segregação educativa que divide hoje em dia o mundo, com uma educação, conhecimentos e competências de alto nível, postas à disposição da maioria dos países industrializados e duma pequena minoria de países não industrializados, há que tentar preencher o défice de conhecimentos.

Posto esta exposição muito abreviada sobre a educação, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, é premente apresentar outras reflexões pertinentes.

É evidente que a escola de sucesso é um fenómeno complexo e exige uma abordagem multidisciplinar para se poder compreendê-la nas suas diferentes vertentes. A educação e o desenvolvimento do sistema educativo são fenómenos sociais e, como tal, são sujeitos às naturais transformações e evoluções ao longo da história.

Nos dias que correm a visão que temos de uma escola eficaz, com alicerces bem construídos, que se premeia pela qualidade, está cada vez mais firmada nos problemas educativos. É uma questão, que preocupa não só os intervenientes educativos, pais, mas acima de tudo, os decisores políticos. São eles que executam os despachos, as leis sobre o sistema educativo. Cabe à escola acionar as ferramentas necessárias para que os nossos alunos recebam uma educação que os leve a ter sucesso.

No entanto, esta realidade nem sempre corresponde à verdadeira. Acontece, que, muitas vezes, as escolas não têm capacidades, nem autonomia própria, para fazer face aos resultados escolares bastante discrepantes entre os alunos. Importa salientar, que o nível social e económico dos alunos também estimula muito os resultados escolares. Um aluno pertencente a uma classe social elevada tem mais privilégios em alcançar resultados mais satisfatórios, do que um aluno que tenha fracos recursos económicos. As políticas implementadas pelas escolas devem estar ajustadas a todo o tipo de alunos. Caso contrário, não existe igualdade de oportunidades para todos os alunos. “A escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos,

responsáveis e honrados” (Guerra, 2000, p.7). A escola tem o objetivo, a função de ensinar os cidadãos e formá-los em todas as vertentes.

“A escola deve procurar apresentar-se socialmente como uma instituição diferente, não mais igual às outras, aos media, à vertigem das imagens e do consumo, ao espetáculo mediático e político,” (Azevedo, 2011, p.131).

De facto, como nos diz Azevedo (2011) não podemos oferecer o mesmo tipo de formação a todos, pensando que estamos a oferecer o melhor percurso a cada um (p.55). E o certo é que «o sistema escolar continua muito ineficaz e ineficiente, sobretudo nas transições entre ciclos de estudo e no ensino secundário». Impõe-se, assim, inscrever a educação no espaço público. É fundamental empenharmo-nos em superar os obstáculos perante os quais estamos, a educação não é um problema técnico, mas político e de cidadania, exige o apoio às famílias, a diferenciação das aprendizagens, a mobilização dos professores para as tarefas que lhes cabem, o estabelecimento de um clima de confiança com as escolas, de modo a favorecer a autonomia, o primado da responsabilização; a superação da dicotomia Estado / mercado e a recusa do populismo, do cinismo e da demagogia. Em vez da desconfiança e da irresponsabilidade, do que se trata é de colocar a autonomia como ideia e prática no centro do funcionamento das escolas.

Educar não é construir pessoas à força, elas precisam de ser orientadas para desenvolverem a sua personalidade humana, os seus talentos sentimentos e imaginação. Pois, a educação é um tesouro de todos os cidadãos. Nos dias que correm, as escolas, a educação escolar, vive uma fase de abertura para a educação e vê a educação como uma oportunidade de grande abertura perante os problemas sociais. “Educar nunca foi fácil e, hoje, parece ser cada vez mais difícil. Fala-se por isso, de uma grande “ emergência educativa”. E mais: “ Na raiz da crise da educação encontra-se, de facto uma crise de confiança na vida” (Azevedo, 2011, p.133).

Sem dúvida, que a qualidade da educação depende de múltiplos fatores, entre os quais se distinguem o nosso desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a hegemonia das escolas e o desempenho dos professores.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Ser professor é ajudar o Educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um global harmónico e progressivo. Ser professor é comprometer-se inteiramente com a Escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ela faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. Ser professor é também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua Escola (Tavares & Alarcão, 1999, pp.131,132).

A partir da segunda metade da década de oitenta, os professores começam a desfrutar de um forte impulso na sociedade, porque requerem novas exigências, quer numa perspetiva social, quer organizacional e, isso, provoca um mal-estar docente que reflete o conflito entre normas, funções, valores e códigos de comportamento deste grupo socioprofissional. Em rigor, a profissão professor começa a traçar-se a partir do momento em que o Estado substitui a Igreja como entidade que tutela o Ensino.

Relativamente às causas do mal-estar dos professores estão relacionadas com excessivas exigências no que respeita ao seu desempenho: salários baixos, baixo estatuto social, falta de reconhecimento e isolamento profissional, a incerteza a instabilidade, entre outras. Também a sobrecarga de trabalho e o desempenho de muitos papéis e funções são alguns dos fatores que contribuem para o incómodo docente e consequente crise profissional. Verifica-se, cada vez mais que, a profissão de professor tem vindo a deplorar-se em termos de prestígio social.

As transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente, no seio de instituições escolares cada vez mais heterogêneas e multiculturais (Cunha, 2008, p. 17).

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Ser professor nos dias de hoje é, sem dúvida, na nossa opinião uma tarefa ingrata e complicada.

O papel de um professor é múltiplo, complexo, mas motivador. Pretende-se que um professor seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e “eficaz.”

Ele deve ensinar, educar, transmitir conhecimentos, mas também incutir métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos, como, por exemplo, a compreensão e o respeito pelo outro, a entreatajuda ou a responsabilidade. Incrementar o espírito crítico, a reflexão, a criatividade e a curiosidade em termos de aprendizagem.

No entanto, para que o professor motive os alunos é necessário estabelecer um bom relacionamento entre o professor e o aluno. O professor tem de preocupar-se, sobretudo, com os seus alunos e com uma gestão equilibrada da sala de aula e menos com o cumprimento do programa. Nestes termos é imperativo criar uma real empatia, usando o diálogo, a interatividade. Valorizam-se, assim, algumas qualidades humanas do professor como a simpatia, o carisma, a sensibilidade ou ainda o sentido de humor. Por outro lado, ele deve igualmente procurar estratégias de trabalho inovadoras, atividades diversificadas e materiais apelativos para as suas aulas, de forma a suscitar o interesse, motivar a participação dos alunos, facilitar a sua aprendizagem e alargar o campo dos seus conhecimentos. Mas nem sempre lhe é possível alcançar os seus objetivos, nem responder às expectativas de todos os alunos, o que transmite um certo sentimento de frustração.

Por isso, cabe-lhe atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e debruçar-se sobre o seu desempenho pedagógico, modificando ou corrigindo a sua atuação. O seu papel é de grande responsabilidade e o processo educativo exige uma profunda reflexão e uma grande disponibilidade, para poder apoiar os alunos, em particular os alunos com necessidades educativas especiais ou com comportamentos inadequados e perturbadores. Todo este processo deve ser partilhado com os pais, porque a educação e a aprendizagem caminham na mesma direção.

Seguindo esta linha, como docente de Educação Especial, a principal função é conhecer e identificar as principais dificuldades das crianças com

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

necessidades educativas especiais. Evidentemente, que uma criança nunca aprende da mesma maneira que outra, mas há determinados aspetos que, se os conhecermos tornam mais fácil a aprendizagem dessas crianças.

Aproveitamos esta linha de pensamento, para tratarmos no ponto seguinte sobre a Educação Especial, a sua história, bem como a função de ser docente de educação especial e abordar muito sumariamente sobre um caso específico de um aluno que mais nos tocou e sensibilizou.

2.3 – Aprendizagens profissionais mais relevantes

Começamos este ponto por fazer uma breve explanação sobre a Educação Especial e sobre os alunos com necessidades educativas especiais.

Nos dias de hoje, pensamos na educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, na sua plena integração e participação na sociedade como um direito adquirido à partida, sendo da responsabilidade do Estado e da sociedade em geral criar e garantir condições facilitadoras para que esse direito se cumpra na sua total integridade (UNESCO, 1994).

No decurso da história do homem, a perspetiva social em relação aos portadores de deficiências nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações consoante a evolução das necessidades do ser humano e a própria organização das sociedades.

Segundo a proposta dos peritos da OCDE (1984) podemos considerar três fases ao nível da organização dos recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal, que passo a descrever.

A primeira fase cobre a segunda metade do séc. XIX, quando as primeiras instituições para cegos e surdos – asilos – foram criadas, geralmente de iniciativa privada, com fundos próprios e com muito pouco financiamento por parte do Estado. Tinham um carácter segregador e assistencial, com o objetivo claro de proporcionar o isolamento dos seus utentes em relação sociedade em geral.

A segunda etapa, já no séc. XX, nos anos sessenta, caracteriza-se por uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Estado, através do Ministério dos Assuntos Sociais. Este período caracterizou-se pela criação de estruturas de ensino especial por tipo de deficiência, como forma alternativa de ensino para aqueles que não aprendiam nas escolas regulares. A Educação Especial é, então, vista como um sistema paralelo à Educação regular.

A terceira fase, com início nos anos 70, foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação, que vai criar as Divisões do Ensino Especial do Ensino Básico e Secundário, abrindo, assim caminho para a Integração Escolar, chamando a si a responsabilidade de garantir, também às crianças com deficiência, um processo educativo adaptado às suas necessidades individuais, vinculando o princípio de que todos devem receber uma educação no “meio menos restrito possível” a fim de lhes garantir o máximo de normalização.

Para percorrer tal caminhada foram fundamentais três aspetos, cuja conjugação permitiu que se assumisse o princípio da educabilidade de todas as crianças; são eles: a passagem de uma escola meramente instrutiva a uma escola com uma função educativa, direcionada às massas e não só para elites; valorização da infância como espaço fundamental do desenvolvimento; o enquadramento pelos movimentos sociais, políticos e educativos defensores dos valores democráticos da justiça e da igualdade.

Como marcos decisivos, neste movimento de ideias e na integração da Educação Especial no sistema geral de ensino, Portugal, tal como outros países, é influenciado pelo surgimento em 1975 nos EUA da legislação Public Law 94-142 e, em 1978, do Warnock Report, no Reino Unido.

A Public Law 94-142 chama a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças com deficiência, que pressupõe o direito de todos à escolaridade, considerando que existe igualdade de oportunidades de acesso à educação, com utilização diferenciada de recursos para atingir os mesmos fins educacionais. Aquelas crianças terão direito a mais recursos em pessoal, tempo e dinheiro que as crianças normais, uma vez que elas necessitam dessa ajuda adicional para poderem atingir resultados do mesmo tipo. Defende que as crianças vivam com as suas famílias e que sejam membros ativos da sociedade.

O Warnock Report (1978) representa o interesse de vários grupos de deficientes, de diferentes classes profissionais, pais e propõe a expansão da Educação Especial. O relatório indica que uma em cada cinco crianças

necessita na sua escolaridade de alguma forma de Educação especial, Não sendo todas deficientes, propõe a abolição das categorias de deficientes, substituindo-as pelo conceito de “Necessidades Educativas Especiais”.

Estas duas referências, atrás descritas, vão fazer com que se comece a pensar na criação de estruturas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com NEE, sendo, hoje em dia, o acesso à educação um direito fundamental.

Quando no final de 1986, se aprovou a Lei de Bases do Sistema Educativo em que o direito à diferença é consagrado como um princípio organizativo do sistema, impulsionaram-se projetos e iniciativas múltiplas que assentam em princípios de oportunidades, de integração de componentes e flexibilidades de estruturas. No entanto, as respostas educativas para crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais têm vindo a aumentar, em grande parte devido ao trabalho desenvolvido pelas e Equipas de Educação Especial e pelas instituições de Ensino Superior, pela formação de professores nesta área e, por último, pela criação de um quadro de professores especializados afetos à Educação Especial. A Lei é um avanço importante para a modificação do sistema, mas tem de ser acompanhada pela organização de estruturas de apoio às escolas.

A reforma que a LBSE inicia vai representar uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares, começando pela alteração da nomenclatura, passa a usar o termo NEE.

Na LBSE são dedicados alguns artigos à Educação Especial que é enquadrada nas Modalidades Especiais de Educação Escolar (artº.319). A Educação Especial apresenta-se com o objectivo de permitir a *“recuperação socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais”* (nº1 do artº17).

Acrescenta que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes “deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (nº4 do artº18). No artº25º, são definidos os apoios aos alunos com NEE, consagrando a *“integração em estabelecimentos*

regulares de ensino como modalidade preferencial de educação para deficientes, sem embargo da adaptação de currículos, programas e formas de avaliação a cada tipo e grau de deficiência e, compete a um único Ministério, a responsabilidade pela coordenação da política educativa a orientação, apoio técnico pedagógico e fiscalização de todas as iniciativas neste domínio provenham elas do poder central, regional e local de outras entidades” (Pires, 1987).

Não podemos esquecer outro marco fundamental, que é a Lei da Escolaridade Obrigatória (Lei nº 35/90). É nela que pela primeira vez as crianças deficientes têm o mesmo direito que as outras a serem educadas.

A Democratização do Ensino tem como marco a Declaração Mundial sobre a *Educação para Todos*, a 9 de Março de 1990, sob os auspícios da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em Jomtien, Tailândia, determinando a necessidade de se tomarem as medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as categorias de indivíduos com deficiência.

A 31 de Março de 1990, a Comunidade Europeia adota uma resolução que tem por objetivo a intensificação das medidas tendentes à integração dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

Em Portugal esta medida constitui o PEPT – Programa Educação Para Todos – Resolução do Conselho de Ministros nº29/91, de 9 de Agosto, integrado na Reforma Educativa que visa o pleno cumprimento da escolaridade de 9 anos e o acesso a uma escolaridade de 12 anos.

A Declaração de Salamanca sobre o Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (adotado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade que decorreu em 1994) estabelece as normas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, e reafirmado na Declaração de Educação para Todos. Isto implica a integração dos alunos com NEE na escola, tendo esta de oferecer oportunidades de aprendizagem a cada

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

um dos seus alunos segundo as suas necessidades e no respeito pelas suas diferenças.

Esta evolução ligada à Educação Especial toma outros contornos com o aparecimento do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, que vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, atualizando, o alargamento e especificando o seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE, o que representa o aparecimento dos direitos que, gradualmente, o país terá que garantir às crianças com NEE. A lei aplica-se aos alunos que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário, com necessidades educativas especiais. Este decreto introduz dois objetivos fundamentais:

- Proporcionar a igualdade de oportunidades a crianças e jovens deficientes;
- Garantir que as crianças com NEE encontrem nas escolas regulares intervenções específicas adequadas às suas necessidades e capacidades.

O Decreto-Lei nº319/91 que vem substituir o Decreto-Lei nº174/77 apresenta aspetos inovadores:

- A responsabilização da escola e respectivos órgãos de gestão pelo atendimento das crianças com NEE;
- A individualização da intervenção educativa, através do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo;
- A necessidade de desenvolver um trabalho de equipa com diversos intervenientes;
- Assegurar a intervenção dos pais no processo educativo;
- Possibilidade de integrar alunos com problemas do foro intelectual que conseguem acompanhar o currículo escolar regular, inserindo, nas medidas de regime educativo especial, a medida ensino especial.

Numa sociedade *Para Todos*, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído. Garantir este direito é um dever coletivo, mas particularmente dos que intervêm de forma direta na orientação dos destinos da sociedade, da educação.

Nessa linha evolutiva, nas linhas de força e nas atuações da Educação Especial de hoje, poderão, em nosso entender, ser lidos alguns sinais de que se pretende romper com os estigmas e salvaguardar e garantir o direito à diferença do aluno-pessoa e do aluno-cidadão.

Deste modo, fatores como a legislação e o comportamento de todos aqueles que estão envolvidos na educação dos alunos com necessidades educativas especiais são elementos fundamentais norteadores da implementação de boas práticas educativas. Assim, e no que diz respeito à educação especial, essas práticas, têm sido moldadas pelo preconizado na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e, mais recentemente, pelo determinado no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Esta lei que apenas permite a elegibilidade dos casos muito graves, com sério comprometimento da aprendizagem, de modo que só esses alunos poderão ser abrangidos pelas medidas de Educação Especial, isto é, o apoio ser dado por professores especializados e gozar de adaptação das condições de avaliação. Este novo decreto não agrada a todos, precisamente haver duas questões fundamentais que pedem uma alteração significativa do documento. “A primeira questão prende-se com a condição restritiva e discriminatória da lei” (Correia, 2008, p.73).

Outra questão basilar tem a ver com o uso da “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (artigo 6º, ponto 3), para determinar a elegibilidade do aluno com possíveis NEE para serviços de educação especial e subsequente elaboração do programa educativo individual (Correia, 2008, p.74).

A educação tem como objectivo fundamental a preparação do aluno para um dia poder participar e contribuir activamente para a sociedade onde vier a inserir. Assim, uma das grandes preocupações nacionais deve ser a de implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da

igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade de oportunidades (Correia, 2008, p.81).

É do conhecimento geral que existe uma história rica sobre a Educação Especial, que coincide com a história do que as sociedades pensam sobre a infância, sobre o homem, sobre si próprias e sobre o futuro. Sabemos também que, “a forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a factores económicos, sociais e culturais de cada época.” (CNE, 2001 p.15,).

Se fizermos uma retrospectiva e nos debruçarmos sobre o percurso que vai da segregação até à inclusão, nos índices em que se encontra hoje, de crianças com Necessidades Educativas Especiais vemos que, de facto, o caminho tem sido longo, lento e bastante difícil. Isto justifica-se porque o sucesso da sua integração não depende exclusivamente delas, mas de diversos fatores contando, entre outros, a falta de recursos das escolas e a personalidade e formação dos professores e outros agentes intervenientes. Confrontamo-nos com algumas orientações e medidas que se foram operando quer a nível legislativo quer educacional que permitiram que o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pudesse beneficiar do mesmo tipo de educação igual à dos colegas e ao mesmo tempo adequada às suas características.

Parte-se assim do princípio que a educação especial sofreu nos últimos anos uma mudança notável, tanto na sua concetualização como nas propostas de intervenção. O novo conceito de educação especial já não pode compreender-se como a educação de um determinado tipo de pessoas, mas como um conjunto de recursos educativos postos à disposição de todos os alunos.

Este conceito leva necessariamente a equacionar uma escola aberta à multiplicidade, que procure condições normalizadoras e favorecedoras de desenvolvimento para todos os cidadãos, para que todos os alunos sejam quais forem as suas características individuais e do ambiente.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

A preocupação com a educação inclusiva é, atualmente, um fator premente no seio das sociedades e dos sistemas educativos.

As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo (UNESCO, 1996 citada em González, 2003, p.59)

A Educação Especial é um tema que tem ocupado muitos investigadores, visto que a sua complexidade e as suas fontes são inesgotáveis.

Desta forma, embora já se tenha documentado noutra parte do trabalho sobre a temática da Educação Especial, nunca é demais apresentar, descortinar através de estudos, opiniões e perspectivas políticas, diferentes ideias, pensamentos de vários autores, que merecem uma importante fonte de reflexão sobre as práticas e valores atuais da educação especial.

Numa Sociedade Para Todos, cada um de nós é parte integrante dela e a todos assiste o direito de ser incluído. Garantir este direito é um dever colectivo, mas particularmente, dos que intervêm de forma directa na orientação dos destinos da sociedade, da educação (Carvalho, 2000 p. 9).

À semelhança de muitos países, Portugal tem feito reformas no seu sistema educativo, especificamente na educação especial, de forma a torná-la mais inclusiva, isto é, fazer com que as escolas regulares se reconstruam de modo a acolher e a educar capazmente todos os alunos com problemas de deficiência.

O significado comumente aceito de Educação Inclusiva pressupõe que a escola regular seja o local privilegiado para o aluno com NEE efetuar as suas aprendizagens.

O conceito de inclusão tem vindo a desenvolver-se abarcando uma noção mais alargada do que a subjacente ao conceito de necessidades educativas especiais, que o fez nascer. Qualquer indivíduo pode ter necessidades educativas ou sociais, relacionadas com a sua etnia, cultura, classe social, género, família ou muitos outros fatores, em qualquer altura da sua vida escolar ou pós escolar, temporárias ou permanentes, e será com os seus pares que ultrapassará essas eventuais dificuldades, prosseguindo o seu desenvolvimento, com base naquilo que as pessoas ou os grupos têm, tendo o direito de usufruir de um ensino de acordo com as suas especificidades.

A educação inclusiva parece ser a essência de uma filosofia educacional que implica uma conexão determinante entre instrução e educação, assim como entre interação e mediação educativa, pela qual se poderá possibilitar o desenvolvimento global, académico, pessoal e social do aluno, de todos os alunos, inclusivamente dos alunos com NEE.

As escolas devem ter características capazes de acolherem a diversidade. Neste sentido, os contextos de natureza inclusiva tornam-se, finalmente, locais de desenvolvimento.

“Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2005, p.7).

Neste contexto o processo de inclusão educativa propõe que o aluno com NEE esteja no ensino regular, é um direito que lhe assiste, recebendo todos os apoios necessários ao seu desenvolvimento e aprendizagem em função das suas características.

Segundo Correia, (2005) a Inclusão implica um empenho de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições possíveis de aprendizagem, sucesso e participação. Incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspetos, pelo reconhecimento de que os alunos devem aprender juntos,

a diversidade é um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados, nomeadamente na sala de aula, visam antes de tudo minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento.

Deve-se, pois, procurar alterações profundas na forma como hoje em dia se faz educação, ou seja, haverá que se procurar estratégias que reunifiquem o ensino regular e a educação especial, que introduzam nas escolas serviços de apoio diversificados, especializados, que realcem programações individualizadas, quando justificadas, com o fim de melhor responder às necessidades educacionais dos alunos, e que promovam a educação e a participação parentais (Correia, 1996, p.6).

Uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas, que levaram à criação do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto e mais recentemente à publicação do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, parece ter sido a de pretender assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições.

O aparecimento do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto veio colmatar uma lacuna, no que respeita às crianças com NEE, defendendo o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, com a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) no sentido de responder às necessidades desses alunos (2005). Relativamente ao Decreto – Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e no ensino Básico e Secundário dos setores público, Particular e Cooperativo. A criação deste tipo de resposta visa disponibilizar condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação.

A partir desta altura, a educação especial tem a base fundamental de orientação para a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. Outro aspeto relevante neste documento é a forma como se faz a avaliação dos alunos com NEE por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS,2004). Na sequência deste diploma legislativo, as escolas regulares passam a dispor de docentes especializados em educação especial em função dos números de alunos com NEE de carácter permanente. Neste processo a inclusão deve ser entendida como um método para enfrentar e responder às crianças diferentes necessidades de todos os alunos.

Continuando na procura de respostas para as dificuldades sentidas no vasto campo que é a educação especial, aparece-nos, um, outro grande estudioso, David Rodrigues (2006):

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função delas. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p.196).

Na sociedade atual a palavra de ordem é inclusão. Inclusão de todos os alunos na escola, com direito a uma educação igual e de qualidade, isto é, todos os alunos têm direito a uma educação que respeite as suas necessidades e características e que na sua essência constituem direitos fundamentais de toda a criança. Esta situação remete-nos para o facto de que,

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

com a inclusão, a escola é palco de uma diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere.

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação.

Em conformidade com as políticas de inclusão e de igualdade de oportunidades, a escola deve preparar os alunos para o desenvolvimento de competências gerais e competências nucleares de acordo com os normativos legais em vigor. A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com vários tipos de problemáticas, cabendo às escolas adaptarem-se às necessidades desses alunos.

A Educação Inclusiva pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui recursos necessários para fazer face aos problemas.

Por um lado, integra alunos com um percurso regular, por outro, alunos que veem comprometido o seu sucesso escolar dadas as dificuldades de aprendizagem que apresentam.

É neste terreno controverso, desigual e crescentemente complexo que a Inclusão (seja social ou educativa) procura prevalecer. Neste aspeto, poder-se-ia dizer que quanto mais a exclusão social efetivamente *cresce*, mais se *fala* em Inclusão (Rodrigues, 2006 p.75).

Inegavelmente urge estudar de forma estruturada e objetiva o meio onde desenvolvemos a nossa ação educativa, para podermos dar respostas que respeitem o direito à inclusão e à diferença.

Rodrigues (2006) realça que:

a escola é um reflexo da sociedade, mas é também o resultado de um modelo institucional que, embora tenha evoluído, tem mantido uma estrutura rígida, baseada em normativos elaborados pela administração que também exerce à distância, o controlo sobre a sua aplicação (p.160).

Uma outra perspetiva, sobre a educação especial, não menos importante é a de Lopes (2007) que apresenta uma perspetiva crítica da educação especial em Portugal, libertando os problemas que a dissolução da educação especial na educação regular provoca para qualquer um desses sistemas.

A evolução na educação especial desenvolveu-se particularmente nos últimos vinte e cinco anos. Em apenas 25 anos passa-se da quase inexistência da educação especial para a escola inclusiva, o que representa não só uma extraordinária alteração das estruturas de apoio, como a urgência e queda consecutiva de conceitos. “A partir de 1974 e, no que diz respeito à educação especial, assiste-se à rapidíssima criação de centenas de escolas de tipo particular e cooperativo” (Lopes, 2007,p.23).

O Estado começou a desenvolver estruturas próprias, tendo em vista dar corpo a novas concepções vigentes na escola e na sociedade relativamente à deficiência. Em 1976 são criadas equipas de ensino especial integrado, com o objectivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência (Lopes, 2007 p.24).

“Assim em apenas duas décadas, a atitude face à deficiência passa do encobrimento familiar à inclusão plena” (Lopes, 2007, p.25).

Sem dúvida que a ampliação da educação especial, ao longo destes anos, conseguiu que muitas crianças passassem a beneficiar deste apoio.

No entanto, continua a verificar-se um certo desapontamento e descontentamento por parte dos profissionais da educação especial e até mesmo dos outros. Esta perplexidade deve-se, sobretudo, às metodologias e estratégias utilizadas, no ensino regular e educação especial que não surtiram o efeito desejado. Não é fácil para um professor do regular obter bons resultados, quando não consegue que os alunos apreendam a matéria. A explicação para esta reflexão é que os alunos com NEE necessitam de um apoio mais individualizado, o que nem sempre é possível dentro duma sala de aula com outro tipo de alunos. Acontece que o nosso sistema não está preparado para dar este tipo de respostas. Será, então, primordial que os professores ajustem formas, metodologias e estratégias específicas e organizadas, a partir das características dos alunos.

Correia (1997) afirma:

Inclusão de crianças e jovens nas escolas regulares exige uma preparação diferente tanto do professor do regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade no ensino da criança com NEE, como, do professor do ensino especial, que deverá assumir essencialmente um papel de apoio e consulta ().

Este conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam a conceção de espaços, serviços, utilizados com eficácia, segurança e conforto permite um relacionamento e intercâmbio direto e sistemático de todos os intervenientes da ação educativa. A imagem universal tende a ser naturalmente inclusivo e não discriminatório, resultando numa maior ergonomia para todos.

As constantes transformações legislativas consequentes das alterações de conceções relativas a todo o sistema de ensino, também não tem possibilitado integrações benéficas aos professores. Na verdade uma boa parte da legislação é completamente ignorada e não cumprida, o que provoca alguma confusão no sistema.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças.

Pelo contrário, pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola se pode organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno. Ora, isto implica uma grande mudança concetual e estrutural, que passa por uma nova forma, não só de conceber a escola, como também de conceber a diferença. Por seu turno, numa escola inclusiva deve haver uma interligação entre todos os envolvidos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais, que a direção partilhe as suas ideias.

Após estas reflexões, pensamos que, para que a educação inclusiva seja uma realidade, tem que haver uma mudança de mentalidades, no que respeita ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Incluir crianças com multideficiência nas escolas do regular implica a definição de respostas educativas que permitam o seu progresso na escola e consequentemente o seu desenvolvimento. Deste modo, o principal enfoque da educação inclusiva, a tentativa de promover a Educação para Todos, isto é, remover barreiras impostas à participação e aprendizagem, permitir abordagens diversificadas e inovadoras que possibilitam respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de todos os alunos. É igualmente necessário o trabalho em equipa de todos os intervenientes no percurso escolar dos alunos inseridos na educação especial

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

de forma a proporcionar-lhes uma participação mais ativa nas aprendizagens e no grupo onde se encontram inseridos.

A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. A inclusão só será um sucesso se o desafio garantir uma educação de qualidade para todos. A finalidade é que os alunos aprendam a conviver com a diferença e se tornem cidadãos solidários. E para isso acontecer, a participação do professor é fundamental.

As atitudes da comunidade escolar em relação aos alunos com NEE são particularmente relevantes e cruciais para o sucesso da escola inclusiva, devendo essas atitudes ir no sentido do respeito e valorização das diferenças de todos eles.

Como nos diz César (2003, p. 122), “ é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola.”

Verifica-se assim, uma reorganização da cultura, da prática e das políticas das vivências nas escolas, tendo como objetivo responder à diversidade dos alunos, promovendo a inserção social de todos.

A mesma autora menciona que:

uma escola de todos e para todos, em que a cada aluno seja dada uma voz (...) garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada (p.122).

Para completar o que é a educação especial e o que a torna tão especial, nada melhor do que exemplificar com um caso concreto de um aluno, que se tornou especial.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Colocada há três anos no Agrupamento de Escolas do Caramulo, sustentamos laços de profunda amizade com os alunos. Existe uma relação especial com todos eles, mas há sempre um que nos marca mais. Esse aluno chama-se Jo, veio transferido da Escola Básica do Carregado e fixou-se numa aldeia perto do Caramulo, na casa de uns familiares.

Frequentou o primeiro ciclo na escola EBI do Carregado. Ao longo do seu percurso escolar, como consta no seu processo, o Jo sempre revelou muitas dificuldades de aprendizagem, ao nível comportamental e insegurança na aplicação dos conhecimentos adquiridos, distraíndo-se com muita facilidade. O aluno beneficiou de apoio socioeducativo, de planos de recuperação, transitando sempre, apesar de não atingir a maioria das competências propostas. Foi solicitado uma avaliação psicopedagógica, bem como uma avaliação pela psicóloga que sugeriu uma maior organização e apoio por parte da família do aluno, uma maior responsabilização deste pelos seus atos, a intervenção de um especialista de pedopsiquiatria e aconselhou ainda, que o Jo fosse abrangido pelo Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, beneficiando das medidas: alínea f) condições especiais de avaliação, g) adequações na organização da turma e i) currículo escolar próprio. O aluno foi também avaliado por uma terapeuta da fala, cujo relatório refere que o discente apresentava reduções, omissões e substituições de fonemas e sílabas não consistentes, o desenvolvimento da linguagem encontrava-se muito perturbado, verificava-se má discriminação auditiva para palavras e não palavras e uma memória auditiva de frases perturbada. A terapeuta aconselhou ainda uma avaliação psicológica, iniciar terapia da fala, de acordo com o sistema de saúde (uma vez que não era possível na escola), algumas mudanças ao nível familiar, de forma a proporcionar um ambiente estruturado.

O aluno ainda beneficiou de um plano de recuperação e, só no final do ano letivo é que foi aplicada a CIF, tendo sido elegido para beneficiar do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. O seu programa educativo individual foi elaborado, passando a beneficiar das medidas educativas: a) apoio pedagógico personalizado, alínea b) adequações curriculares individuais a Língua Portuguesa e Matemática e alínea d) adequações no processo de avaliação.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Teve ainda apoio individualizado com docentes da Educação Especial. Segundo a avaliação final, o Joel evoluiu gradualmente ao nível da atividade e participação, em todas as áreas de desenvolvimento.

Em 2009/2010 frequentou o 4º ano, permanecendo na mesma escola e beneficiando das medidas implementadas no ano letivo anterior. O Jo foi sujeito, em dezembro de 2009, a uma nova avaliação psicológica, cujo relatório refere que o discente não apresentava nenhuma evolução ao nível do funcionamento cognitivo, apresentando um défice cognitivo moderado a grave, com compromissos em quase todas as áreas analisadas e um elevado défice de atenção/concentração. A psicóloga menciona ainda que, o aluno continua a não ter o apoio e a atenção adequados por parte da família, dificultando muito o processo de aprendizagem e que como não apresentava nenhuma retenção, seria sensato ponderar essa situação. Caso, no ano letivo seguinte, o aluno não apresentasse progressos, então aí deveria ser repensado novas medidas do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. No entanto, ainda no 4º ano, o aluno não realizou as provas de aferição a Língua Portuguesa e Matemática e, no final deste ano, de escolaridade, o Jo é aprovado, apesar de não ter desenvolvido todas as competências do 1º ciclo. Foi sugerido na reunião final, que no 5º ano de escolaridade o Jo passasse a beneficiar de um currículo específico individual, alínea e), de programa de tutoria e que fosse integrado numa turma reduzida, ao abrigo do despacho nº13170/2009.

No ano letivo 2010/2011, o aluno começou a frequentar o 5º ano de escolaridade, na EBI do Carregado, beneficiando de imediato das medidas do decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, alínea e) currículo específico individual.

No dia 5/10/2010, o Jo foi transferido para este agrupamento de escolas. Após ter efetuado a avaliação diagnóstica, o conselho de turma reuniu e analisou o processo do mesmo, tendo confirmado as dificuldades e o nível de aprendizagem, considerando que o mesmo deveria permanecer na alínea e) currículo específico individual.

A equipa de educação especial, após ter analisado todo o processo, realizada uma avaliação educacional e, ter constatado, que apesar de o aluno manifestar dificuldades muito acentuadas, não era da opinião que o aluno

devesse usufruir desta medida. As razões que nos levaram a tomar esta decisão foram bastante ponderadas e incluir um aluno nesta medida seria “cortar as pernas” a um jovem que tinha acabado de terminar o primeiro ciclo. Seria mais comedido darmos-lhe mais uma oportunidade, ou repetir o 4ºano, ou fazer o 5º ano por disciplinas (alínea c) adequações no processo de matrícula), no sentido de adquirir faseadamente as aprendizagens de algumas matérias. Contudo, o conselho de turma foi inflexível e o aluno continuou com a medida implementada.

Assim, o aluno beneficia das medidas educativas já implementadas na escola proveniente. Deste modo, no 5ºano frequentou todas as aulas das disciplinas de expressões/ACND e quarenta e cinco minutos nas disciplinas de Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Língua Portuguesa e Inglês. Na disciplina de Matemática não há registo de avaliação, pelo fato de o aluno não ter frequentado as aulas e estar a beneficiar de apoio individualizado, com as professoras da Educação Especial, nessas horas.

No início foi complicado estabelecermos uma relação de empatia com o aluno, revelava-se como um menino rebelde, revoltado, sem regras, não queria cumprir as suas tarefas e horários. A didática aplicada para que o aluno modificasse a sua postura e comportamento foi o primeiro grande passo a dar. Não foi uma tarefa fácil de executar, mas através da persistência e determinação o Jo começou a ser um aluno com mais responsabilidades, com hábitos de trabalho e regras.

Porém, o que permitiu que aprendesse a ler e escrever foi, acima de tudo, reconhecer que conseguia aprender, se se esforçasse minimamente.

A grande batalha que aspirávamos auferir era sem dúvida que o Jo aprendesse a ler e escrever. Para o ensino da leitura foi aplicado o método fonomímico, que resultou na perfeição. Hoje o Jo sabe ler, não de uma forma fluente, mas compreensível. Em relação à escrita, inicialmente, optámos por registar palavras simples no caderno e depois ele copiava. De seguida, fazia a divisão silábica e, por fim letra por letra. É claro que este processo é moroso, mas tornou-se benéfico e eficaz, visto que, atualmente, o aluno sabe escrever frases já com alguma complexidade. Na área comportamental, as suas atitudes

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

inadequadas, a linguagem, por vezes, obscena e a relação com os colegas foram a pouco suprimidas. Significa, que a sua adaptação/integração nesta escola foi fácil de alcançar.

Todo este esforço é reconhecido, não só porque o Jo conseguiu, mas também pela articulação concebida entre as docentes de educação especial, os técnicos (psicóloga e terapeuta da fala) e os professores do regular.

Deste modo, ao longo do seu percurso escolar foram observados alguns progressos na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, direcionados para a funcionalidade presente e futura. Apresentou alguns progressos ao nível da sua autonomia, concentração e sentido de responsabilidade na execução das tarefas. Observou-se alguma evolução no relacionamento com os adultos, aquisição de conhecimentos, motivação e comportamento. Contudo, é um aluno que necessita de apoio sistemático e incentivo para concretizar as tarefas académicas e práticas. O Jo beneficia de acompanhamento psicológico, para colmatar, especificamente, questões de âmbito comportamental e da terapia da fala para superar algumas falhas da linguagem.

Neste ano letivo 2011/2012, o aluno frequenta o 6ºano de escolaridade com as medidas educativas do ano anterior, bem como acompanhamento psicológico e terapia da fala.

Assim, o Jo frequenta todas as aulas das disciplinas de expressões/ACND, noventa minutos na disciplina de Língua Portuguesa, nesta disciplina aumentou a carga horária, precisamente pela evolução demonstrada na área da leitura e da escrita, quarenta e cinco minutos nas disciplinas de Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Inglês.

De referir ainda, que o discente não frequenta a disciplina de Matemática e encontra-se, nessas horas, a beneficiar de apoio individualizado, com as professoras da Educação Especial.

O aluno está a frequentar, na escola, as seguintes atividades de complemento curricular: no âmbito do Desporto Escolar os grupos/equipa de Boccia e Futsal (para desenvolver competências específicas dessas modalidades); a sala de estudo; o clube “Cozinha Pedagógica” e o de Ciências.

Apresentado o seu percurso escolar, convém referir que, quando o Jo se apresentou nesta escola (Caramulo), todos, professores, funcionários, escola, consideravam que era um “caso perdido”. Realmente a sua postura, comportamentos desviantes, o não querer aprender, pois, não sabia ler, nem escrever, tudo indiciava que não havia muito para fazer, mas a sua vontade e esforço, bem como a persistência de todos nós conseguimos que, hoje, este menino seja feliz e entre numa sala de aula e diga: “*professora posso ler!*”

Realmente, o caso aqui apresentado permite que os professores de educação especial e também os do regular, não baixem os braços, perante determinadas situações aparentemente complexas e sem saída.

A educação inclusiva é de uma importância incomensurável, dado que todos têm um papel crucial na sociedade. A educação é transversal na vida do aluno. Os que necessitam de apoio específico devem ser educados em escolas regulares como suporte adequado. Para tal, devemos alterar de forma significativa os conteúdos, abordagens, estratégias e estruturas necessárias.

Em Portugal, as normas vigentes têm sido um pilar essencial em todo este processo.

No contexto escolar, a inclusão é um desafio que precisa de uma mudança de atitudes e práticas, especialmente quando queremos a participação ativa dos alunos.

Não há alunos iguais, como também não há pessoas iguais na vida real. Educar para a diferença é pois educar de forma realista, para a aceitação e para o respeito pelas diferenças individuais, sejam elas de caráter físico ou intelectual.

Valorizar a diferença pode ser então uma mais valia que permite que se aprenda a viver com outros no pleno respeito pelas diferenças individuais que são afinal a regra que temos de enfrentar. Uma escola para todos, é uma escola aberta a todos os alunos, logo inclusiva. Temos que ajudar a formar uma nova geração partindo de um princípio educativo, através de um exercício diário de cooperação e de tolerância, valorizando a diversidade.

2.4- Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação

Por tudo o que já foi exposto, será oportuno realçar as compensações e enriquecimentos que adquirimos ao longo do nosso percurso profissional.

Durante o nosso processo educativo, a atividade do professor muda, torna-se mais exigente quer ao nível pedagógico, mas também a outros níveis. O futuro do professor vai-se formando ao longo da vida. Adquire conhecimentos, princípios e valores que lhe são transmitidos pela família e pelo meio.

Segundo Formosinho (2001)

Partilhamos, com muitos outros, o reconhecimento da natureza complexa do ato educativo e, assim, a natureza complexa da profissão docente. A docência sempre foi uma atividade intelectual, uma atividade técnica, uma atividade moral e relacional. Nesta perspetiva, a docência é uma profissão de ajuda, ela é simultaneamente, uma ação de ensino e uma ação de cuidados, devendo os professores ser conceptualizados como agentes do desenvolvimento humano. (p.8)

Importa, desde já, referir que, quase todas as atividades e experiências significativas, como as desenvolvidas na escola, abarcam e/ou até dependem das relações com os outros. Sendo as relações interpessoais a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para o ser humano, e sabendo que a escola é um espaço, por excelência, de socialização e de interação com o outro, ganha toda a relevância refletir-se sobre como o professor assume o seu papel de ser capaz de lidar com a diversidade dos seus alunos. Salienta-se que, sendo o Homem um ser social, necessita da presença dos outros para poder “tornar-se” pessoa.

A responsabilidade do docente passa não só por aprender a ser, aprender a estar, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto, sendo estes quatro pilares da educação defendidos por Delors (1996), como também por ser capaz de submeter a sua prática e o seu contexto escolar na observação e mediação crítica, a um repensar constante que lhe consinta perceber e gerir o intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica na qual se formam os alunos, de modo a promover uma igualdade de oportunidades, tal como de relações de harmonia e compreensão na sala de aula, na escola e na comunidade.

Assim, enfatiza-se a importância do desenvolvimento holístico do professor (competências profissional e pessoal), na promoção de um conjunto de capacidades, conhecimentos, técnicas, atitudes e valores, ligados não só ao processo de ensino e aprendizagem, mas também ao sistema institucional e ao próprio desenvolvimento humano que, metaforicamente, segundo Sá – Chaves (2000, p. 44), se assemelha a um “comboio em andamento”. Tal como o comboio também o nosso conhecimento surge por etapas, como as carruagens; tal como ele também nós passamos por vários contextos, ano após ano, e connosco transportamos alegrias e angústias, mas sempre com uma meta, chegarmos ao cais, o sucesso dos nossos alunos, com a certeza que valeu a pena esta viagem.

Esta metáfora vem ao encontro das sete dimensões preconizadas por Shulman (1987, cit. por Sá - Chaves, 2000, p.46), pois cada carruagem equivale a uma dimensão e sem elas a locomotiva não tem qualquer utilidade. Assim, destacamo-las: conhecimento de conteúdo, conhecimento do *curriculum*, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento dos contextos, conhecimento dos aprendentes e das suas características e o conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais.

Desta feita, devemos não só conhecer os conteúdos, mas também onde e quando, como e porquê e como os devemos aplicar na sala de aula, em

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

situações concretas, o que implica saber-se escutar e saber concretizar e adaptar esses mesmos conhecimentos curriculares ao perfil dos alunos.

Freema Elbaz (1988, cit. por Sá - Chaves, 2000, p. 47) acrescenta outra dimensão que é “o conhecimento de si próprio”, que implica, de nossa parte, a possibilidade de podermos “identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao ato pedagógico”. Este conhecimento pedagógico é constituído por um conjunto de saberes transversais e interdisciplinares que incluem estratégias de planificação e avaliação, tal como a adaptação de estratégias pedagógico - didáticas, cujas representações, providas dos contextos vivenciais de cada aluno, vão determinar as significações que cada um atribui aos conteúdos apresentados pelo professor.

Sá – Chaves (1997) propõe, para que haja o desenvolvimento positivo na dimensão humana e profissional no professor, uma análise de competências de ensino, que cada profissional de educação deve possuir, tais como: capacidades, habilidades, destrezas e técnicas. Estes princípios sobre as competências do professor situam-nos muito para além de uma relação assente em conteúdos científicos, sobretudo, num quadro de referências que configuram a nossa ipseidade e responsabilidade relativamente aos alunos, ou seja, a responsabilidade de fazer vingar as flores do seu jardim, para que na primavera este esteja multicolor, primando pela heterogeneidade.

Sá-Chaves & Alarcão (1997, p.54) dizem que a “passagem do saber ao saber fazer” implica que cada um de nós tenha “exercício prático da profissão”, uma vez que são estes que determinam os contornos do conhecimento profissional. Por conseguinte, o conhecimento profissional tem uma natureza heterogénea e integrada que se traduz, ainda na opinião das autoras referidas, “numa matriz multi e interdimensional”.

Contudo, importa que o professor – jardineiro – tenha consciência que cuidar do jardim implica sempre mais formação, que é um processo de desenvolvimento que se prolonga pelo tempo de carreira docente.

A formação inicial deixou de ser o cerne da formação dos professores, perspetivando-se como um marco num percurso de crescimento e construção identitária. Neste sentido, a formação contínua é mais do que uma

necessidade, uma obrigação moral e ética dos professores, reconhecidos como peças fundamentais no processo educativo e fator determinante no sucesso acadêmico dos alunos.

O conceito de formação comporta não apenas a capacidade de formação, mas a própria vontade de formação dos professores e o compromisso daqueles com esse propósito. Neste contexto, e porque, como regista Day (2001):

os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente), cada professor deve ser responsável pela activação e desenvolvimento dos próprios processos formativos, o que significa que deve tomar nas próprias mãos o seu desenvolvimento pessoal e profissional (p.17).

É na escola, enquanto espaço privilegiado de ação do professor, que o processo de formação e desenvolvimento profissional daquele ganha mais pertinência e significado. É também na escola que aumentam as possibilidades de impacto da formação na qualidade dos processos educativos (Day, 2001).

É, pois, indispensável que as escolas encontrem, em parceria com os professores, caminhos formativos e outros que prossigam a procura de respostas para as dificuldades com que aqueles e as escolas se deparam no dia-a-dia, para que o jardineiro desenvolva competências capazes de garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, ainda que este seja um predicado difícil de medir.

Sá-Chaves (1997, p. 54) diz que “nenhum rio passa duas vezes sob a mesma ponte”, ou seja, na nossa formação é condição *sine qua non* a “transformabilidade constante como um desafio à (re) conceptualização de atitudes, de conhecimentos e de práticas”.

Ou seja, devemos saber abrir as portas da nossa sala de aula, microsistema, para o macrosistema, que é a sociedade que nos rodeia, não só para proporcionar transições ecológicas aos nossos alunos, que contribuem para o seu desenvolvimento, como para a nossa própria formação.

É precisamente na troca de experiências e nas interações com o meio que nos rodeia que conseguimos revitalizar as nossas práticas pedagógicas, deixando de ser ilhas e passando a ser continentes mais humanizantes. Isto porque a nossa formação deve ser mais humanista e construtivista, pois “ninguém se constrói no vazio”, necessitando de interagir com os outros e com os contextos.

A formação deve estimular uma perspetiva critico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p.27).

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). “Urge por isso re/encontrar espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. (Nóvoa, 1995, p.25).

Desta forma, a satisfação profissional é condicionada, claramente, pelos processos de comparação interpessoal e social. Os indivíduos interagem entre si para poderem testar e confirmar as suas próprias perceções, em relação à natureza do trabalho desempenhado.

O relacionamento interpessoal, em situação de trabalho, diz respeito às relações formais e informais que acontecem entre pares, colegas e chefias, possibilitadoras da construção de uma auto-identidade de relações de

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

cooperação, ajuda, apoio e de amizade- factores que poderão contribuir para um aumento da satisfação profissional (Seco, 2002, p.65).

Na verdade, as práticas e as relações interpessoais desempenham um papel marcante na edificação da representação social profissional. É extremamente crucial para os docentes uma relação de apoio, por parte dos colegas, não só como motivação, mas também pelo espírito de equipa. O trabalho entre colegas permite a partilha de experiências, atitudes, valores e, acima de tudo, a valorização da autoestima.

Apostar preventivamente num desenvolvimento profissional docente positivo e gerador de bem-estar parece-nos ser uma tarefa inadiável, pois:

esta profissão precisa se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1995, p.17).

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas da formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

Nesta aventura de ser professor é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo. Desde logo, é ponto assente que o primeiro contacto com o aluno é fundamental e ditará as futuras interações. Deve ficar clara qual a função correspondente a cada parte.

Há um papel, ou vários, a representar, ao professor estão estipulados direitos e deveres a que este deve saber desempenhar em várias ocasiões. Tendo sempre em conta que a Escola é, por excelência, um espaço multicultural, heterogéneo, representativo da sociedade, os próprios lugares/locais que a compõem proporcionam diferentes tipos de interação. A ação do professor está condicionada a este facto. A atuação do professor

dentro da sala de aula, palco principal e a relação que estabelece com a sua turma não é, necessariamente, a mesma fora dela. Como já foi referido, sendo a escola uma instituição cultural oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem, não apenas conteúdos escolares, mas, sobretudo metas e mensagens semióticas que são, diariamente, compartilhadas. Neste contexto, a relação professor-aluno assume um papel importante para ambos os processos

O desempenho do professor também é condicionado pela imagem que ele cria sobre cada elemento do seu público. Esta imagem preconcebida é elaborada com a informação (pessoal/familiar) acerca do jovem.

O professor é a pessoa que, ao interagir com o aluno, deveria mediar o complexo processo de formação, não se convertendo num treinador de técnicas, mas procurando conceber um criativo. O professor, na sua relação com o aluno, pode conseguir que este chegue a possuir um conhecimento lógico, racional, cientificamente aceite. Porém, os processos pelos quais passam um e outro, o aluno - na aquisição ativa do conhecimento, na criação, produção ou construção do conhecimento - e o professor - na sua ação mediadora - não são só lógicos ou racionais. As razões afetivas e culturais, as crenças, as ideologias e os valores permeiam esta relação e, frequentemente, não são levados em conta no processo de aprendizagem.

Um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos tropeçam e caem. Qualquer professor tem de ser exigente, promover uma cultura de rigor e impedir que o vírus da mediocridade se propague à sua volta. É uma questão de ética profissional. O papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida (Estanqueiro, 2010, p.15).

É importante formar professores que se identifiquem com um determinado nível de ensino, que se encaixem concetualmente em todos os

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

níveis de ensino e que partilhem uma cultura profissional. O processo de edificação da identidade do professor é uma dinâmica que se envolve ao longo da vida, em espaços diferenciados, que têm subjacentes normas, funções, valores e códigos de comportamentos.

Para alcançarmos sucesso quer na nossa vida pessoal, profissional, quer noutra vertente social, tem de ser conquistado com empenho e tenacidade, passo a passo, através de tarefas desafiantes.

Deste modo, as vitórias mais difíceis de conseguir são as mais saborosas e fortalecedoras da autoestima e da motivação.

Contudo, e apesar das singularidades, é possível definir um percurso, mais ou menos homogéneo, pelo qual estes profissionais passam. A carreira do docente é marcada por fases distintas. Tal como na vida pessoal, também no campo profissional se vivem momentos de descoberta/aventura de um novo mundo, momentos de afirmação, de dúvidas e decisões, de (des) motivação, de entrega e de frustração.

3- CONCLUSÃO

O conhecimento que nós temos e fazemos da vida e das nossas experiências profissionais de professores, não é nem deverá ser tanto o da afirmação de verdades objetivas, universais e imutáveis, mas mais o de construções eventualmente viáveis e válidas num certo momento e num certo contexto escolar, social e histórico. Embora não o manifestem muito visivelmente, julgo que os professores são profundos conhecedores deste facto.

Com este estudo, engradecemos-nos quer a nível de aquisição de informação, quer a nível pessoal. Leva-nos a refletir sobre as questões nas perspetivas de remodelar, no sentido de melhorar, as nossas práticas pedagógicas do dia-a-dia. É nesta capacidade de distanciamento e de problematização, mas também de empenhamento e de aposta, que reside o carácter atrativo para os professores interessados em procurar um sentido para a sua ação pedagógica e profissional.

Os professores adquirem conhecimentos através de leituras, discussões de ideias acerca das práticas educativas, partilha e troca de experiências, mas essencialmente, através de estratégias reflexivas. A reflexão é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Pretende-se que o professor desenvolva novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas. “O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner, 1993, p.17).

Importa, também destacar, que o sentido da escola atual é o de se afirmar como organização, de se abrir à comunidade e tomar parte na sua construção e de estabelecer para si própria, no âmbito das suas responsabilidades na afirmação do serviço público de educação, uma

progressiva exigência da qualidade do ensino e das aprendizagens e qualificações.

É nesta vertente que se enquadra também a importância dada, cada vez mais, à problemática da inclusão no sentido de alertar toda a comunidade educativa para esta questão, de modo a modificar as suas práticas relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Com o passar dos anos as escolas tomaram consciência desta realidade, contudo é necessário, que todos os intervenientes na vida escolar destas crianças e jovens continuem a modificar as suas metodologias para que se possam obter resultados positivos. Há assim a preocupação, cada vez mais presente, da construção de uma escola inclusiva, sem entraves ao desenvolvimento de todos. Com efeito, incluir alunos com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular é um processo complexo e que requer um grande investimento e compromisso quer por parte da direção da escola, quer por parte das políticas governativas.

O seu maior desafio é o de conseguir melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos seus alunos e reduzir o abandono, não desistindo de nenhum jovem e fazendo tudo o que lhes for possível para evitar que possam desistir da escola. O alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e/ou até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto) constituiu um sinal claro e inequívoco da importância atribuída à educação e formação dos jovens portugueses e à imprescindibilidade de rapidamente ser alcançada e realizada de forma sucedida a escolarização secundária.

A responsabilidade das escolas e das famílias é agora acrescida, constituindo um imperativo que todos os alunos realizem uma escolaridade básica de qualidade para poderem prosseguir com êxito o seu percurso escolar e obter pelo menos uma qualificação de nível secundário.

A educação, bem como a reflexão sobre a mesma, é uma premissa imprescindível que poderá determinar o mundo que queremos construir. Essa reflexão implica o que se ensina e como se ensina, tendo em conta a singularidade de cada aluno no processo ensino/aprendizagem.

“A profissão de professor é uma profissão com características comuns a outras, mas também com características próprias, irreduzíveis a outra” (Davies & et al,1997, p71).

Continuando com o pensamento do mesmo autor:

O professor tem actualmente tarefas mais vastas do que limitar-se a ensinar- por exemplo, participar nos órgãos da escola, contactar com os pais e a escola é cada vez menos uma ilha fechada sobre si própria. A educação escolar é uma realidade sócio-psico-pedagógica (p. 71).

Ser professor no século XXI exige orientações para um permanente questionamento dos saberes teórico-práticos face às grandes transformações nos diferentes setores da sociedade.

A educação é um sistema complicado que acontece de forma ininterrupta e desenvolve o aperfeiçoamento da personalidade. Para Sergiovanni (2004, p.9) “os professores são a chave para o desenvolvimento escolar e, para tal terá de existir toda uma envolvência favorável, quer no âmbito político, familiar, cultural e, claro, pedagógico.”

Em suma, todas as experiências vivenciadas ao longo desta sinopse fizeram com que se descobrisse um novo rumo para o processo de construção interior, que cada indivíduo deve vivenciar ao longo da vida.

O caminho trilhado na sua prossecução, marcado pela contínua reflexão e problematização conduziu ao enriquecimento e descoberta de novas direções. Embora cientes de que este é somente um modesto contributo no que concerne à produção de conhecimento, este não representa um *términus*, mas sim um ponto de partida conducente ao aprofundar dos conhecimentos sobre todas as temáticas abordadas. Saber ouvir, saber observar para depois saber interagir são tarefas inacabadas.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Como refere Sá-Chaves (2000, p.149), “a formação e a construção de conhecimento entendem-se, nesta perspetiva, como processo sempre em aberto, possibilitando a consciencialização de uma ideia de desenvolvimento continuado e progressivo”.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

António, J. M. *Enciclopédia Geral da Educação*. Edição Portuguesa. Grupo Editorial Oceano.

Alarcão, I. (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Azevedo, J. (1993). *Educação para todos*. Ponte para o Futuro. In Cadernos PEPT 2000. Educação para Todos.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.

Carvalho A. Olívia (2000). *A Escola Inclusiva Da Utopia À Realidade*. Edições APPCDM Distrital de Braga.

CNE (2001). *Os Alunos Com Necessidades Educativas Especiais*. Editorial do Ministério da Educação.

Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um Guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.

- Costa, A. J. (1996) *Imagens Organizacionais Da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. J., Mendes, N. a., & Ventura, A. (2004) *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, A.C. (2008). *Ser Professor – Bases de Uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Davies, Marques & Silva, P. (1997) *Os Professores e as Famílias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições Asa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Formosinho & Machado (2000) *Políticas Educativas e Autonomia Das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Greenfield, T. & Ribbins (1993). *Greenfield on Educational Administration*. London, Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical*. São Paulo: Cortez Editora.

Construção de Um Corpo de Conhecimentos

Lopes, J.A. (coord) (2007) *Pode a Educação Especial deixar de ser Especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.

Loureiro, C. (2001) *A Docência como Profissão*. Edições Asa.

Muñoz, S. & Roman P. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.

Nóvoa, A. (1995) *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (1995) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Pires, E. (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.

Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: Edição Faculdade Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2006). *Educação Inclusiva*. Lisboa: Edição Faculdade Motricidade Humana.

Sá-Chaves, I. (Org.) (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores*. Lisboa: Edições Asa.

Sergiovanni, J. (2004). *O Mundo da Liderança*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M.A.S. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições Asa.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Asa. Uma Multiplicidade de Papéis. Porto: Porto Editora.

Warnock Report (1978). *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Department for Education and Science. London.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa.

5- LEGISLAÇÃO CONSULTADA _____

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, DR. 237 de 14.10.1986
(Iª Série).

Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro

Lei nº49/2005, de 30 de Agosto

Lei nº35/90

Decreto-lei nº174/77

Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de Janeiro

Despacho 13170/2009

Pulbic Law 94-142

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA DE NELAS
C. POSTAL 3526 CÓDIGO 927 B TELS. (032) 94 95 54 - 94 47 88 — FAX (032) 94 47 88

DECLARAÇÃO

António Manuel Borges dos Santos, Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária de Nelas, de acordo com o ponto 22 do Aviso de Abertura do Concurso de Professores, declara que, ANA PAULA TÓPETE LOPES, fez nesta Escola, no ano lectivo de 1993/94, o estágio integrado no grupo 8º.A Português/Latim, tendo leccionado turmas do 3º ciclo do Ensino Básico (7º.anos) e do Ensino Secundário (10º.anos) as disciplinas de Português e Latim respectivamente.

Nelas, 12 de Janeiro de 1995

O PRESIDENTE DO CONSELHO DIRECTIVO,


/António Manuel Borges dos Santos/

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MÕES

RELATÓRIO

DO

DIA DAS LÍNGUAS

Departamentos de Português e de Línguas Estrangeiras

Relatório do Dia das Línguas

No dia 9 de Maio de 2005, comemorou-se na Escola o Dia das Línguas, decorando-se a mesma com trabalhos realizados pelos alunos e professores dos Departamentos de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras: cartazes, panfletos, bandeiras, postais com mensagens.

Neste dia, na cantina, serviu-se um almoço tipicamente português (feijoada e aletria) onde foram distribuídas as mensagens poéticas.

A partir das 14 horas os professores disponíveis começaram a preparar o lanche típico francês e inglês (crepes, bolo inglês e chá) para ser servido às 15 horas aos alunos do 1º ciclo e às 15.30 minutos aos restantes alunos e funcionários da escola.

Toda a comunidade escolar se mostrou bastante entusiasmada com as actividades, verificando-se uma grande adesão, quer na realização do material para decoração, quer na afluência à cantina às 15.30 minutos. Os objectivos foram alcançados.

É de realçar a disponibilidade e a amabilidade das senhoras responsáveis pela cantina, bem como as estagiárias, que revelaram um grande funcionalismo.

A Coordenadora do Departamento de Português

Ana Paula Topete Lopes de Almeida

A Coordenadora de Departamento de Línguas Estrangeiras

Conceição Carvalho



REPÚBLICA PORTUGUESA

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE



SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

CERTIFICADO DE APTIDÃO PROFISSIONAL

(Decreto Lei n.º 95/92, de 23 de Maio e Decreto-Regulamentar n.º 68/94, de 26 de Novembro)

Certifica-se que **ANA PAULA TOPETE LOPES DE ALMEIDA** nascida em 17-10-1966, natural de Angola, portadora do B.I. nº 8643363 emitido pelo Arquivo de Identificação de Viseu, em 05-09-1996, possui competências pedagógicas para exercer a profissão de **FORMADOR (M/F)**, conforme as que são definidas no respectivo perfil profissional.



Instituto do Emprego e Formação Profissional, entidade certificadora competente ao abrigo dos Decretos Regulamentares 66/94 de 18 de Novembro e 26/97 de 18 de Junho.

Coimbra, 01 de Junho de 1999

O Delegado Regional

(António Manuel Gil Leitão)

VI — DIUTURNIDADES E FASES

DIUTURNIDADES			FASES				
N.º	Data Efectiv.	Disposição Legal	N.º	Data Efectiv.	D. República	Conced. a partir	Visto T. Contas
1			1				
2			2				
3			3				
4			4				
5							

VII — OUTRAS ACTIVIDADES ESCOLARES

Cargo	Estabelecimento de Ensino	Nomeação	Exoneração	Observações
Directora de Turma	Escola Secundária de Vila Nova de Paiva	29.09.94	27.12.94	
D. Turma	Escola EB 2/3 de Castelo de Paiva	2005/06		
Coord. e Mediadora	do Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA6	2007/08		

VIII — SITUAÇÕES DIVERSAS

IX — CESSAÇÃO DE FUNÇÕES

Limite de idade	Categoria
Aposentação / / D. R.	Est. Ensino
Exoneração ou Demissão / / D. R.	Falecimento

X — DISCIPLINA

XI — OUTRAS INDICAÇÕES AVALIAÇÃO - artº 46 do DL 15/07 de 19/1 - ECD

07/08 - AVSJP - Bom.



Instituto Superior de Ciências Educativas
de Mangualde

av. 24 de Abril de 1976, 2700-101 Mangualde

Certifica-se que Ana Paula Topete Lopes de Almeida-----,
filho de Marciano Rodrigues Lopes-----
e de Maria de São José Topete Lopes-----,
nascido a 17 / 10 / 1966 na freguesia de -----Angola-----, concelho de
-----Angola-----, portador do B. Identidade Nº -----8643363-----, emitido em
21 / 05 / 2002, pelo Arquivo de Identificação de -----Viseu-----,
concluiu, no dia 29 do mês de -----Outubro----- do ano de ---dois mil e sete---,
o Curso de **Especialização em Educação Especial**, na área de Formação
Especializada: **Educação Especial**, especialidade em **Domínio Cognitivo e**
Motor, na modalidade de formação: **Especialização Pós-Licenciatura**, criado ao
abrigo do Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril, com a classificação final de
Bom, 15 (Quinze) valores, conforme consta dos arquivos deste Instituto.-----
O referido curso está registado no Conselho Científico Pedagógico da Formação
Contínua com o número de acreditação: CCPFC/CFE-1357/06 e confere 10
créditos para efeitos de formação contínua. -----

Mangualde, 12 de Novembro de 2007

A Entidade Instituidora

A Presidente da Direcção